

---

# 学習者の動機づけと英語習熟度

## ——L2 動機づけ自己システム理論からの検討——

伊藤 聡子・森泉 哲

### Abstract

Many studies have tried to validate the L2 Motivational Self System postulated by Zoltán Dörnyei (2005), but the relationship between its central concept, possible selves, and learners' proficiency in the target language has not yet garnered much attention. To provide an empirical evidence on this aspect, this study compares learners' English proficiency, as measured by TOEIC scores, and data from a replicated survey that aims to validate Dörnyei's motivational-self construct. The paper will report on findings from the initial analysis of the results, and discuss potential ways for teachers and language learners to make the most of learners' motivation.

## 1. はじめに

英語習熟度に及ぼす影響として様々な要因があるが、その一つに学習者要因が挙げられる。学習者要因は主に情意的側面と認知的側面に分類され（小西，1994），両面から研究がなされてきた。例えば学習ストラテジーは認知的側面に分類され，Oxford（1990）が学習ストラテジーの内容や，それと英語学習者の習熟度の違いを検討している。情意的側面の代表としては動機づけ（motivation）や不安などが挙げられ，学習者要因内での関連性，及び効果的な英語学習法ないしは英語能力との関連から盛んに研究がなされてきて

いる。しかし一方で、様々な要因に関して明確な理論やモデルを使用しないまま述べる研究も散見され、理論に基づく研究が必要であるという見解がある（小西，1994）。一般論としては、理論に基づかない研究では、たとえ結果が見られたとしてもその原因が何であるのか特定できないばかりか、英語教育に対する社会的・学問的貢献もできないと言えるであろう。

学習者要因について提唱されている様々な理論の中で、歴史的に着目されてきた概念に動機づけがある。第二言語（以下、L2）学習の動機づけについては、Gardner and Lambert（1959）が社会学・教育学モデル（Socio-Educational Model, 以下、SE モデル）を導入して以来、多くの研究が積み重ねられてきた。近年では、動機づけ及び自己概念に関する社会心理学理論を援用した、「L2 動機づけ自己システム（L2 Motivational Self System, 以下、L2 MSS）」（Dörnyei, 2005）が特に注目されてきている。本理論に基づく一連の研究によって、学習者要因内の変数の関連については知見が積み重ねられつつあるが（e.g., Taguchi, Magid, & Papi, 2009）、英語習熟度との関連についてはあまり研究がなされていない。また自己概念は文化・文脈に依存するため、必ずしも欧米での実証研究や高い英語能力保持者から得られた結果が、そのまま日本においてあてはまるということはないのかもしれない。そこで本研究では、本理論を援用しながら、自己概念、動機づけの諸要因と英語学習習熟度の関連について、日本で英語を学ぶ短期大学生を対象に検討する。

## 2. L2 動機づけ自己システム理論の概要

### 2.1. 理論の概要

Gardner and Lambert（1959）により導入された、目標言語文化に自らを同化させたいという統合性・統合的志向性または動機づけ（integrativeness/integrative orientation or integrative motivation）を中心とする SE モデル（図1 参照）は、L2 学習の動機づけ理論として長らく影響力を持っていたが、心理学分

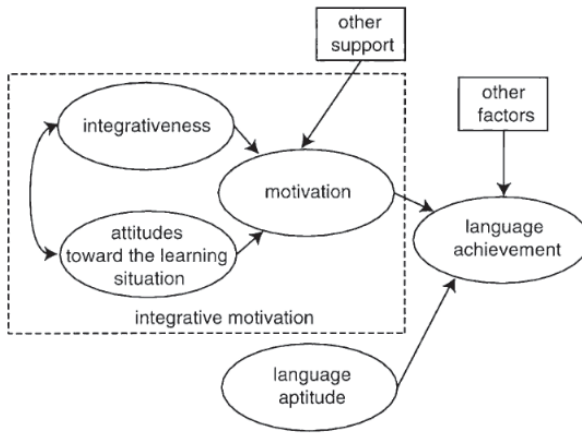


図1 SEモデル (Gardner, 2001a, p. 4)

野で出てきた新たな認知的な動機づけ研究の成果との明確な関連性に欠ける等の理由から、このモデルに対する不満は高まりつつあった (Dörnyei, 2009, pp. 9-10)。これに呼応する形で、近年パーソナリティ心理学で盛んに研究されている自己概念と動機づけの諸理論(自己不一致理論, 自己決定理論など), 特に「可能自己 (possible self)」という概念を Dörnyei (2005) は外国語教育の動機づけや自己概念に取り入れ、L2 MSS モデルを提唱した。

Dörnyei (2005) による外国語学習研究への貢献は2点ある。まず本理論は従来の Gardner らによる SE モデルの限界を指摘した。SE モデルにおける統合的動機づけ (integrative motivation) とは「自己概念、態度、動機づけの複雑な相互交渉」(Gardner, 2001b, p. 9) を指し、その3要因は具体的には統合性 (integrativeness)、学習環境に対する態度 (attitude toward the learning situation)、動機づけ (motivation) である (Gardner, 2001a, 2001b)。この3要素からなる統合的動機づけは、「L2 が使用されているコミュニティに近づくために持つ、その言語を学習することへの純粋な関心を反映したもの」(Gardner, 2001a, p. 5; 2001b, p. 12) だとされている。これに対し Dörnyei は、

統合の対象となる目標言語文化が不明瞭な場合や、教科としての外国語学習において、この統合的動機づけはどれほど意味のあることなのかと疑問を投げかける (Dörnyei, 2009, pp. 23-24)。L2 文化に対する同化の程度とも受け止められる統合性の概念は改められる必要があるという指摘は、グローバル化の中で英語が事実上国際共通語であるという言説があり、バイカルチュラル、多文化アイデンティティの様態が研究されている昨今、特に日本のように目標文化が定まっていなと思われる状況にとっては重要であろう。

Dörnyei (2005) の第二の功績は、統合的動機づけ、並びにそれに関連する概念として後に出てきた、L2 学習を何らかの目標達成の手段として捉える「道具的動機づけ (instrumental motivation)」を、パーソナリティ心理学研究の構成概念を援用した「理想 L2 自己 (the Ideal L2 Self)」, 「義務 L2 自己 (the Ought-to L2 Self)」, 及び「L2 学習体験 (L2 Learning Experience)」の 3 要素から成る枠組みの中で説明しようとしたことにある。Dörnyei が理想 L2 自己及び義務 L2 自己へと発展させたのは、Markus and Nurius (1986) の提唱した「可能自己 (possible selves)」と、その基となった、Higgins らによる「理想自己 (the ideal self)」と「義務自己 (the ought self)」(Higgins, Klein, & Strauman, 1985) の概念である。理想的な自己像を理想自己、他者からの期待や役割、義務からそうならなければならないと考える自己像を義務自己として Higgins *et al.* は定義しているが、肯定的なものであれ否定的なものであれ、これらの予測される自己像 (expected self) は共に未来を志向することから、Markus and Nurius はこれを可能自己としてひとくくりで捉えた。この未来志向性の指摘が Markus and Nurius の特徴であり (Carver, Reynolds, & Scheier, 1994), 故に可能自己は自らを未来へと導くガイド (future self-guides) とも呼ばれている。

現在自己 (here-and-now self) と可能自己との不一致があるとこの差を克服しようという動機づけにつながるという、Higgins (1987, 1996) の自己不一致理論 (self-discrepancy theory) を考慮すれば、継続的に学習するにはこの将来の自己像、つまり可能自己を、その下位範疇とも言える Higgins *et*

al. (1985) の理想自己や義務自己を含めて想像することが重要である。しかしながら, Markus and Nurius (1986) が可能自己に希望的, 回避的な複数の自己像の存在を想定しているのに対し, Higgins らの理想自己, 義務自己は両者を区分せず, 各人が一つだけ持つ自己像としてそれぞれを定義している。一方で, Higgins らによる理想自己, 義務自己の区分は明らかに内発的動機づけ (intrinsic motivation), また集団規範 (group norm) の圧力等による外発的動機づけ (extrinsic motivation) を想定しており, これは Deci and Ryan (1985) による自己決定理論 (self-determination theory) とも一致する。そこで Dörnyei (2005) は, まず Higgins らの理想自己, 義務自己を L2 学習に特化して取り入れた上で, 各々を複数の自己像を内包するものへと変容させ, 理想 L2 自己, 義務 L2 自己とした。さらに彼は, 内発的, 外発的動機づけとも関連する期待的, 回避的側面を弁別する手段として, 例えば将来なりたい職業につくために英語を学習するという希望的な道具的動機づけを「道具的動機づけ (促進) (instrumentality-promotion)」, テストで悪い点を取らないように英語学習を行うというような回避的道具的動機づけを「道具的動機づけ (予防) (instrumentality-prevention)」として分類した。その上で彼は, 理想 L2 自己は前者と, 義務 L2 自己は後者と関連があると理論化した。また統合的動機づけについては, L2 文化や言語を習得する目的のために英語学習を行うという動機づけであることから, 理想 L2 自己と関連があるとして

表 1 L2 動機づけ自己システムにおける主要 3 概念 (「 」内) と動機づけの関係

(過去自己)	現在自己	可能自己	
		「理想 L2 自己」	「義務 L2 自己」
		内発的動機づけ 統合的動機づけ	外発的動機づけ 道具的動機づけ (促進) 道具的動機づけ (予防)
		「L2 学習体験」	

いる（表1）。

道具的動機づけ、統合的動機づけと可能自己に関連があるという主張は比較的理解しやすいと思われるが、高い動機づけが高い可能自己を保持することにつながり、それが継続的な英語学習を引き起こすという因果関係も想定しうるし、一方まったく逆に、高い可能自己をイメージすることによって英語学習に対する動機づけが高まり、それが英語学習を促進するという理屈も考えられる。このため教育実践上は、動機づけと可能自己との因果関係はどのように想定できるかも理解しておく必要がある。この点に関して Dörnyei (2009) は、可能自己とは「様々な動機づけ要因（期待、特性、価値、信念など）の結果であり、『心理的に経験される、意識の安定的な側面である』（Markus & Ruvolo, 1989, p. 217）」（p. 23）、つまり動機づけが可能自己に先行するとしている。彼はさらに「可能自己は長期的な将来の目標の例であり、『行動の誘因となる自己関連的、自己決定的目標である』（Miller & Brickman, 2004, p. 14）」（pp. 23-24）、つまり可能自己が動機づけに先行するとも述べ、動機づけと可能自己、正確にはそのイメージ化との間には、双方向の因果関係が想定されていることがわかる。

Dörnyei (2009) はまた、可能自己というのが実現の可能性を現在自己に感じさせるような現実味を帯びた自己像であり、単なる希望的な将来の目標を持つことを指すのではないと述べる。その上で彼は、イメージ（mental imagery）が動機づけを高めることに関しては様々な研究が成されてきていることに触れ、スポーツ選手が行うイメージ・トレーニングを例に挙げて、現実味を帯びた具体的なイメージ化がパフォーマンスを向上させる上で効果的な一つの技術（an effective performance enhancement technique）だと一般的に結論づけられているとも述べる（Dörnyei, 2009, pp. 16-17）。

よってまとめると、英語学習者の統合的、道具的、内発的、外発的、のいずれの動機づけも将来の自己イメージである英語を使う可能自己に影響を与えること、逆に英語を使う可能自己をイメージ化することもまた、これらの

動機づけにつながり英語学習行動に影響を及ぼすこと、さらには可能自己が、動機づけという概念を超えて英語力を伸ばしうる、より包括的かつ強力な要因になりうることを、Dörnyei (2009) は想定している。英語習熟度や英語学習の継続性等、個人要因に関する研究は、可能自己、つまり理想 L2 自己と義務 L2 自己を動機づけの中心概念と捉えなおせばより精緻化され、英語教育実践へ貢献することが可能となるのではないかと、これらの指摘からは考えられる。

## 2.2. L2 MSS に基づく実証研究

Dörnyei (2005) の提唱した、理想 L2 自己、義務 L2 自己並びに L2 学習体験の 3 要素からなる L2 MSS に対しては、実証研究も盛んに行われているが、日本人学習者を対象として国際比較研究を通して理論の妥当性を検討したものに Taguchi *et al.* (2009) がある。この研究では、L2 MSS の提唱に先駆けて Dörnyei と Csizér が 1993 年から 2004 年にかけてハンガリーで行った大規模な質問紙調査を基にした質問紙を使用し、ハンガリーでの調査結果 (Dörnyei, Csizér, & Németh, 2006; Csizér & Dörnyei, 2005a, 2005b; Dörnyei & Csizér, 2002) が日本、中国、イランという他の EFL 環境で学ぶアジア諸国の L2 学習者にも適用可能かどうか、またハンガリーの調査結果から提唱された L2 MSS のモデルが妥当かどうかを検討した。主な変更点は、L2 MSS のモデルに従い、理想 L2 自己、義務 L2 自己、L2 学習体験の主要 3 要素と、促進的、予防的な 2 種類の道具的動機づけを、ハンガリーでの質問紙の内容に反映したこと、またアジア圏を対象とする調査であることから家族の影響を加えたことである。

Taguchi *et al.* (2009) の研究では、Dörnyei (2005) の示したモデルとほぼ類似した結果が得られた。この研究によると、理想 L2 自己への意識は L2 文化やコミュニティへの肯定的な態度並びに道具的動機づけ (促進) によって促進され、義務 L2 自己への意識は道具的動機づけ (予防) 並びに家族の

影響によって促進される。また義務 L2 自己は直接的に、理想 L2 自己は直接的並びに学習環境に直結する L2 学習への態度を媒介して、英語学習継続の意図に影響を与えるというのがこの研究によって示されたモデルである。ただ Taguchi *et al.* のモデルでは、従来注目されてきた統合的動機が理想 L2 自己とほぼ同一のものであると分析結果から判断されて排除されており、理想 L2 自己や義務 L2 自己と、統合的動機並びに道具的動機を置き換えることの可否、及び因果モデルに対してはさらに詳細な研究が必要とされる。

### 3. 本研究の目的と意義

本研究の目的は、Dörnyei (2009) でも示唆に留められている、自己像や動機づけの諸概念と英語習熟度との関連性を検証することである。従って Dörnyei (2005) の L2 MSS を構成する諸概念の妥当性の検討は主たる目的ではない。しかしながら、ハンガリーの中高生の男女を対象とする Dörnyei と Csizér の調査、4 年制大学の男女を対象とする Taguchi *et al.* (2009) の日本に関する部分の調査とは異なり、本研究の対象は短期大学 1、2 年次の女子のみであり、さらに調査を実施したのは 1 年次生ならば就職活動を目前に控え、2 年次生ならば進路がほぼ決定している時期にあたる、という特徴を持つ。この調査対象者集団の特性の違いは、主に道具的動機づけに関連する諸概念との関係性に影響を与えることも考えられるため、本研究ではこの影響を考慮した考察も、可能ならば試みる。

## 4. 方法

### 4.1. 手順

本研究では、調査対象者の所属機関から事前に承諾を得た上で、2012 年 11 月に TOEIC-IP を受験した短期大学生のうち、受験前に行った 25 分程度



の質問紙調査に回答し、さらに本調査へのデータ使用を承諾した 240 名を対象とした。なおそのうち 102 名は前年の 2011 年 11 月に実施した TOEIC-IP も受験しており、本研究の縦断的調査はこの 102 名のデータを対象とした。質問紙は日本語で作成されており、調査対象者にはすべて日本語での回答を求めた。

#### 4.2. 調査項目

調査で使用した質問紙は合計 6 ページからなり、自己概念や動機づけに関する項目の他、学習方略等、人口統計学的な質問及び海外経験の有無について回答を求める質問項目から構成されていた。本研究の主目的は L2 MSS の構成概念の妥当性を検討することではないため、本研究と関連のある自己概念及び動機づけに関連する項目については、Dörnyei と Csizér が行ったハンガリーにおける実証研究の追試として行われ、L2 MSS 理論が一定の信頼性・妥当性を持つことを示した Taguchi *et al.* (2009) の尺度項目のうち、日本人学生を対象とした項目をそのまま使用した。

ただし転用項目の内的一貫性（クロンバック  $\alpha$  係数）は検討することとした（表 2 参照）<sup>1)</sup>。また転用した 10 要因の尺度からなる項目はすべて原文が英語であったため、本研究に際しては 2 名のバイリンガル研究者によって、バックトランスレーション法（Brislin, 1986）を使用して日本語版を作成し、すべて 6 件法（1-まったくそう思わない、6-とてもそう思う）で測定してもらった。

#### 4.3. 英語習熟度

本研究では、習熟度を把握しうる指標として TOEIC-IP で得られたスコアを用いる。TOEIC は大きく分けてリーディング・セクションとリスニング・セクションに分かれており、それぞれのセクションで 0-495 点の幅でスコアが示され、合計得点として二つのセクションを合わせたスコアが 0-990

表 2 自己概念・動機づけに関する尺度項目とクロンバック  $\alpha$  係数

	尺度項目	$\alpha$
(1)	英語学習継続の意図 本項目は、Taguchi <i>et al.</i> (2009) では動機づけの強さを測る測定基準値 (criterion measure) として従属変数として使用され、4 項目から構成される。	.79
(2)	理想 L2 自己 L2 学習に関する理想的自己概念を尋ねる 5 項目からなる。	.85
(3)	義務 L2 自己 学習者が持つ、L2 学習に関する義務や責任に関する自己信念についての 4 項目から構成される。	.76
(4)	家族の影響 L2 学習に対する両親の役割を尋ねる 4 項目からなる尺度である。	.78
(5)	道具的動機づけ (促進) 将来の自己目標 (経済的利益及び就職) 達成の手段としての、英語学習の必要性の程度を尋ねる 5 項目からなる。	.81
(6)	道具的動機づけ (予防) 好ましくない状況を回避する手段として義務的に英語学習する程度 (留年しないため、等) を尋ねる 5 項目で構成される。	.78
(7)	英語学習への態度 身近な英語学習環境や体験といった環境的要因に依存する、英語学習への動機の程度を尋ねる 4 項目からなる。	.85
(8)	L2 コミュニティに対する態度 英語話者の社会に対する態度を尋ねる 4 項目から構成される。	.89
(9)	L2 文化への関心 英語が使用される文化の文化的産物 (TV 番組、音楽、映画、等) に対する関心を尋ねる 4 項目で尺度からなる。	.71
(10)	統合的動機づけ L2 や L2 を話す人々や文化に対する肯定的な態度の度合いを尋ねる 3 項目で構成される。	.68

点の幅で示される。本研究の分析にあたっては、セクションごとの得点及び2セクションの合算した合計得点を使用した。また2011年秋から2012年秋までの1年間のTOEIC得点変化については、それぞれの合計得点の差（TOEICの得点変化＝2012年合計得点－2011年合計得点）として算出した。

## 5. 結果

### 5.1. 予備分析

各変数間の相関係数並びに各変数の記述統計（平均値と標準偏差）については表3に示す。記述統計の値からは、本調査対象者が比較的高い動機づけや、英語学習に対する肯定的な態度を全般的に保持していることがうかがえる。TOEICの得点変化は、平均点を比較すると、1年間で約4点の伸び（標準偏差約65点）であった。

全体的な傾向として、心理的構成概念間の相関はTOEICのリーディング・セクション、リスニング・セクションの各得点を除く多くの変数間で見られ、

表3 各変数の相関関係

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	M	SD
1. 学習継続意図													3.93	0.98
2. 理想的L2自己	.66***												3.64	1.12
3. 義務的L2自己	.30***	.35***											3.09	1.10
4. 家族からの影響	.56***	.52***	.52***										3.50	1.12
5. 促進的手段	.63***	.68***	.44***	.51***									4.37	0.98
6. 予防的手段	.20***	.23***	.56***	.27***	.42***								4.01	0.91
7. 英語学習の態度	.76***	.57***	.23***	.46***	.49***	.17**							4.48	0.97
8. L2コミュニティ	.55***	.57***	.20**	.32***	.52***	.11†	.53***						4.94	1.07
9. 文化的関心	.46***	.48***	.15*	.31***	.40***	.04	.43***	.59***					4.75	1.10
10. 統合的動機づけ	.65***	.59***	.24***	.36***	.56***	.19**	.65***	.65***	.58***				4.84	0.90
11. リスニング	.27***	.32***	.00	.22***	.17**	.00	.28***	.13†	.24***	.19**			285.90	84.96
12. リーディング	.21***	.26***	.00	.14*	.16*	.00	.17**	.07	.15*	.11†	.80***		193.05	70.54
13. 点数の変化	.12	.08	.10	.10	.15	.08	.10	.08	.15	.05	.18*	.16	3.68	64.75

\*\*\* $p < .001$ , \*\* $p < .01$ , \* $p < .05$ , † $p < .10$

それもどれも正の相関であり、程度としては中程度から高い相関係数を示している。2012 年の TOEIC 得点との関連では、多くの動機づけに関連した構成概念と、低から中程度の正の相関係数を示している。しかし、TOEIC の得点変化との関連ではどの心理的概念とも相関がなく、1 年間の TOEIC の得点変化は、対応する変化データを持たない、動機づけ関連の概念の一時点におけるデータからだけでは予測できないという結果となった。

## 5.2. 変数間の因果関係に関する分析

本研究では Taguchi *et al.* (2009) の行った分析に基づき共分散構造分析を使用し、動機づけに関する構成概念が TOEIC 得点に及ぼす影響について分析を行った。なお TOEIC の得点変化については、予備的な相関分析の結果、関連がないことが明らかになっているので、因果関係の分析からは除外した。

因果関係を見る前に、いくつか Taguchi *et al.* (2009) と本研究の分析とでは異なっている点を挙げておく。相関分析で高い相関が様々な変数間で見られたため、本研究では共分散構造分析を行うに際して、Taguchi *et al.* のモデルを構成する概念間の弁別妥当性を検討した。その結果、「(8) L2 コミュニティへの態度」と「(9) L2 文化への関心」とはほぼ等しいとされたことから、本研究では便宜的に「(9) L2 文化への関心」の変数のみを使用し、「L2 文化への態度」として捉えることとした。一方、Taguchi *et al.* では概念的に等しいと相関分析に基づき判断されている統合的動機づけと理想 L2 自己とだが、本研究では Dörnyei (2005) の理論に基づき、類似概念ではあるが別の構成要素として扱うこととした。さらに分析にあたっては、Taguchi *et al.* が構成概念を潜在変数として使用しているのに対し、本研究では観測変数のみを使用した。というのは、構成概念の妥当性の検証は本研究の主眼ではなく、あくまでも英語習熟度との関連を探索的に検討することが目的であるためである。このため本研究では、より簡便な方法として、尺度項目を合算してその合算得点を観測変数とするパス分析を使用することとした。

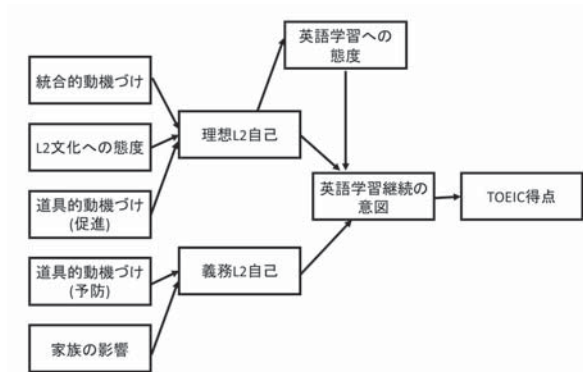


図2 Taguchi *et al.* (2009) を基にした当初の予測モデル

パス分析にあたっては、まず Taguchi *et al.* (2009) の示したモデル (p. 83) を参考にしつつ、Dörnyei (2005) の論考に基づきモデルを作成した (図2)。

当初想定したモデルは、Taguchi *et al.* が指摘する、

- a) 道具的動機づけ (促進) 並びに L2 文化への態度が、理想自己を高める
- b) 道具的動機づけ (予防) 並びに家族の影響が、義務 L2 自己への意識を高める
- c) 理想 L2 自己、義務 L2 自己、及び英語学習への態度が、英語学習継続の意図を促す

という3つの予測に、Dörnyei の指摘どおり、

- d) 統合的動機づけは理想 L2 自己への意識を高める
- e) 英語学習継続への意図が、TOEIC 得点を予測する

という予測を加えたものである。

しかし共分散構造分析の結果、当初の予測モデルは適合度が低いことが明らかとなった。特に問題があったのは、理想自己→英語学習継続の意図→TOEIC 得点という部分である。単回帰にした場合、この3要素間の関連は表3の相関係数のとおり、ある程度相関が見られる。だがこれではモデ

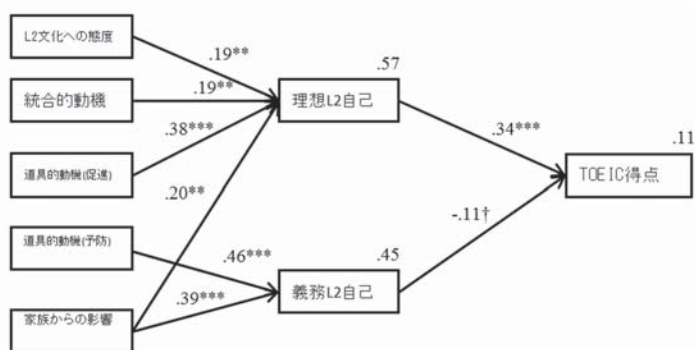


図3 動機づけ諸概念、可能自己、TOEIC 得点の関連  
 \*\*\* $p < .001$ , \*\* $p < .01$ , \* $p < .05$ , † $p < .10$

ルの適合度が低く、むしろ理想 L2 自己から直接 TOEIC 得点を予測するパスを描いたほうが、適合度が上昇することが判明した。よって当初想定していた理想 L2 自己から英語学習継続への意図を媒介して TOEIC 得点を予測するモデルを修正し、英語学習継続の意図と TOEIC 得点を同レベルと扱うこととし、また適合度にさほどの影響を与えないことから、英語学習への態度も理想自己と同じものとして扱うこととした。その結果、L2 MSS 理論と一貫しており、かつ適合度も十分高いモデルとして、以下のパス図（図3）を採択した（誤差変数並びに変数間の分散については図を省略）。適合度は、 $\chi^2(11)=10.27$ ,  $p=.51$ , GFI=.99, AGFI=.971, RMSEA=.00 と十分基準を満たしている。

なお、本モデルと Taguchi *et al.* (2009) のモデルとのもう一つの大きな違いは、家族の影響から、義務的 L2 自己だけへのパスだけでなく理想 L2 自己へのパスも想定されていることである。このパスを消してしまった際の適合度は、 $\chi^2(12)=25.50$ ,  $p=.01$ , GFI=.97, AGFI=.92, RMSEA=.069 と悪化し、特に RMSEA の値が .05 を上回ってしまい、適合度が十分でないモデルになってしまう。つまり本研究においては、家族の影響は義務 L2 自己

にのみ正の影響をもたらす要因ではなく、理想 L2 自己に対しても正の影響を及ぼすと考えられる。

上記パス図に示された変数間の関連性は、Dörnyei (2005) の理論的予測並びに Taguchi *et al.* (2009) の実証研究とほぼ一貫しており、理論どおり、理想 L2 自己には L2 文化への態度、統合的動機づけ、道具的動機づけ（促進）の諸概念、義務 L2 自己に関しては道具的動機づけ（予防）及び家族の影響が、それぞれ影響を及ぼしうる要因となっている。また従属変数を英語習熟度の一部を測定していると考えられる TOEIC 得点に変更した場合でも、各構成概念が可能自己の 2 側面（理想並びに義務 L2 自己）に影響を及ぼし、それらが TOEIC 得点にある程度（全体の分散の約 11%）の影響を及ぼすという結果を得られた。これまでの研究結果の予測と一致しない部分としては、家族の影響が、義務 L2 自己だけでなく理想 L2 自己にも正の影響を及ぼしていたという点がある。さらに、義務 L2 自己は TOEIC 得点に対してあまり好ましい影響を及ぼさない要因である可能性が高いということがうかがえた。

## 6. 考察

本研究の結果を概観すると、第一に、L2 MSS 理論は Taguchi *et al.* (2009) が示したような英語学習継続への意図の予測だけではなく、英語習熟度の予測にも有用であることが示された。第二に、これまでの理論的予測とは異なり、家族の影響は可能自己の持つ理想的・義務的な側面の両方に、共に正の影響を及ぼすことがわかった。第三に、TOEIC 得点と理想 L2 自己は正の関連を示したが、義務 L2 自己はわずかではあるが負の関連を示した。最後に、TOEIC の 1 年間の得点変化と動機づけ諸概念並びに可能自己とは関連が見られなかった。

以上 4 点の結果をそれぞれ考察すると、従来の従属変数である英語学習継

統の意図という心理的概念に加え、本研究の目的であった英語習熟度も予測・説明可能なモデルを提示することができたことから、第一の結果は Dörnyei (2005) の L2 MSS の理論的有用性を示すだけではなく、この理論の汎用性もまた示していると言うことができる。得られたモデルは、指導により理想 L2 自己という将来の自己イメージを保持させ、それにより動機づけを高め、さらに英語習熟度の向上に導くという、教育の場に比較的導入しやすい形を示しており、かつ一定の結果も得られた。これは今後の研究に対する大きな貢献ではないかと思われる。

結果的には、Dörnyei (2005) の理論の妥当性をほぼ確認することになった本研究であるが、理論的予測とは異なる発見並びに新たな知見も得られた。理論的予測とは異なる形で本研究から得られた結果の一つは、家族の影響が理想 L2 自己にも影響を及ぼしていたことである。Dörnyei 並びに Taguchi *et al.* (2009) は、家族の影響は英語学習をしなければならないという義務 L2 自己の領域に属すると仮定しているが、家族の影響により、もっと英語能力を保持したいという理想 L2 自己の領域に入るとされる自己イメージを保持することもまた、考えられる。この点については本研究の調査対象者の特性から説明が可能かもしれない。

本研究の対象者は 20 歳前後の女子短期大学生であり、調査を実施したのも進路選択を本格的に考え始める、もしくは進路がほぼ決定し学生生活も残り少なくなってきた時期である。このことから、調査時期は家族に対して進路に関する具体的な相談をする、もしくはそれを繰り返した上で何らかの結果が得られた後であったことが推測され、その分、家族との絆が強かったのかもしれない。また自己の将来像を自身のみではなく家族の期待も考慮しながら描こうとする中で、家族の期待と理想 L2 自己の両方を重要視していたという可能性も考えられ、これは、日本では欧米に比較して相互協調的自己観が優勢であるという論考 (Markus & Kitayama, 1991) と軌を一にしている。ただ家族の影響は義務 L2 自己にも関連し、理論的一致も見られるため、可



能自己の両側面に影響を及ぼす両義的な概念だと考えるのが妥当であろう。

本研究で得られたもう一つの新たな知見は、義務 L2 自己が TOEIC 得点の予測においてはあまり有用ではなく、むしろ負の関連が見られたことである。しかしながら、Taguchi *et al.* (2009) では義務 L2 自己が英語学習継続の意図に対して弱いながらも正の影響を及ぼす、という結果になっている。義務 L2 自己に関し本研究と先行研究から得られた二つの結果を総合すると、まず先行研究から言えるのは、家族からの期待に応えたり試験でよい成績を収めたりするにはこうでなければならない、という義務 L2 自己イメージは、道具的動機づけ（予防）を高め、結果として英語学習継続の意図を高めることにつながるということである。しかし本研究の結果は、義務 L2 自己の影響により英語学習継続の意図が高まったとしても、そのような学習意図は英語習熟度を高めること自体には必ずしもつながらず、むしろ悪影響を及ぼしうる、ということを示している。義務 L2 自己により英語学習への肯定的な態度が養われるにも関わらず、成績そのものには結びつかないどころか逆効果になりうる、というこれら二つの結果はどのように解釈可能であろうか。

本研究の調査は TOEIC-IP を受験する直前に行われたのだが、外国語学習を阻害しうる要因の一つとされるものにテスト不安が挙げられている (Horwitz, E., Horwitz, M., & Cope, 1986)。テスト不安の研究によれば、失敗回避動機と共に促進的緊張も伴うテスト不安には学習意欲の抑制だけではなく促進効果もあり、故に理想 L2 自己イメージにもつながりうると考えられる。しかし失敗回避動機がテスト不安を高めること (Elliot & McGregor, 1999)、またテスト不安が高いと学習の妨害的作用が大きくなることを指摘する研究は多い (Sarason, 1961; Geen, 1985)。また義務 L2 自己に家族の影響が関連し、学習継続の意図を促進しうるとは述べたが、両親の養育態度や家庭環境がテスト不安に関わるという指摘もある (藤井, 1995)。これらの点を考慮すると、本研究の結果は、他者、特に家族、あるいは自らの過度の期待に基づく義務感が自分自身に対するプレッシャーとなり、英語習熟度を測定する試

験を受ける際にはそれによって十分な結果が出せなくなる、という可能性を示唆していると思われる。

最後に、TOEIC の得点変化と動機づけ諸概念との関連が見られなかったことについては、本研究の研究方法の持つ問題点が指摘できる。本研究では 1 年前の TOEIC の得点と調査実施時点での得点との比較を、調査実施時点での動機づけレベルによって測定した。ここに研究デザインに限界があったように思われる。可能自己や動機づけのレベルは比較的安定的なものであるとはされてはいるものの (Dörnyei, 2009), 1 年間という長期的なスパンであればこれらはむしろ可変的なものであるという前提に立てば、1 年前の動機づけレベルを測定することなく調査実施時点で測定した動機づけレベルのみで 1 年間の TOEIC 得点を比較しても、得点変化の予想にはあまり役に立たない。TOEIC の点数同様、動機づけレベルの変化を測定した上で得点変化との関連を予測すべきであったのかもしれない。今後、縦断的な調査を行う際にはより精緻な研究計画を立案し、動機づけと長期的な英語学習についてのさらなる解明につなげることが望まれる。

## 7. 英語教育への応用

本研究からは、可能自己という概念が動機づけの中心概念となり、英語習熟度に対しては理想 L2 自己が正の影響を、義務 L2 自己は負の影響を及ぼしているという結果が見出された。この知見はどのように今後の英語教育実践に応用できるであろうか。英語授業や個人の英語学習に有用であると思われる応用法を、いくつか挙げたい。

Dörnyei (2009) は、第三者による外発的動機づけを必要とする義務 L2 自己よりも学習者個人の内発的動機づけによりイメージ可能な理想 L2 自己を活用する、という新しい動機づけ戦略の可能性を開いたことに、L2 MSS の諸概念を基に L2 学習者の動機づけを再解釈する意義があるとしてい

る (p. 32)。確かに理想 L2 自己をイメージし、それを基としたイメージ・トレーニングを繰り返すという方法は、指導も実践も容易であり、教育実践の場に取り入れやすい。ただし可能自己が実際に自らを未来へと導くガイドとして機能するためには、Dörnyei が挙げる自己像の前提条件六つのうち、以下の四つに対して学習者の注意を繰り返し喚起する必要があるだろう。

- (1) 精巧で鮮明であること (elaborate and vivid)
- (2) 実現可能だと思えるものであること
- (3) 家族等の外的要因の期待、つまり義務 L2 自己像と調和し、少なくともそれとぶつからないこと
- (4) 現実的で状況に応じた行動計画を立てること

(Dörnyei, 2009, p. 18, p. 32)<sup>2)</sup>

自己像を想定させるという全体的な構図、また (4) のモニタリングに基づく計画と行動については、学習ストラテジー指導にも関係してくる。また (3) にも関係する義務 L2 自己については本研究では負の関連が指摘されているが、義務 L2 自己のもたらす義務感は push 要因として、理想 L2 自己のもたらす願望は pull 要因として、どちらも同じ目標達成に向かっていているのだという単純な志向性の図式を学習者に理解させることができれば、義務 L2 自己像を実現可能性のある具体的な理想 L2 自己像へと転換し、理想像に意識を向けさせることが、義務感に左右される度合いが強い学習者の場合でも可能だと考えられる。

具体的には、例えば試験の出題内容に関連する学習者の知識について、以前は知らなかったが今回はこれを知っている、といった具体例を伴う振り返り作業を受験前に取り入れれば、新知識を使う理想 L2 自己像をイメージしやすくなることが期待でき、テスト不安の強度を軽減させる効果があるかもしれない。またポートフォリオなどを利用して日頃から学習記録をつけ振り返る作業を取り入れることも考えられるが、義務感から願望へと意識を転換

させる必要性を示唆する本研究の結果を考慮すると、振り返りに取り入れる項目には教育者側の配慮と工夫が必要だと思われる。例えば学習後の現状（can-do）を起点に将来克服したい課題（want-to-do）について述べるという言説は、理想 L2 自己を想定する上では、一見、理に適っているように思えるが、学習後の現状としてできないこと（cannot-do）にむしろ焦点が合わされるため、学習者には未充足感が残り、義務感へとつながってしまう。これを学習前にできなかったこと（could-not-do）と学習後の現状（can-do）との比較中心へと改めれば、学習者の焦点はできるようになったことに合わされ達成感へとつながり、その繰り返しが自信にもつながりうる。またこの繰り返しにより経験的に自分の進捗予測が可能となることから、理想 L2 自己像（will-be-able-to-do）についても実現可能性と具体性を伴うものに変化できると期待される。もちろん義務 L2 自己も動機づけにつながる以上、何かができなかったことによる不利益を自覚する必要もあるが、こういった工夫を取り入れることによってそのバランスを取ることは教育者側にとってもそう難しいことではなく、改めて Dörnyei（2005）の L2 MSS 理論が L2 教育にもたらしうる可能性を感じさせるものである。

## 8. 本研究の限界と今後の展望

本研究では、Dörnyei（2005）が理論化し Taguchi *et al.*（2009）が実証的にも理論の妥当性を確認した、動機づけの新たな枠組みである L2 MSS 理論を採用し、日本の短期大学生の英語習熟度（TOEIC 得点）と可能自己との関連を検討した。その結果、L2 MSS 理論の大きな理論的枠組みの妥当性は示されたものの、一部予測とは異なる結果、新たな知見も得られた。今後さらに本理論の適用範囲が拡大し、理論的にもより精緻化されていくことが望まれよう。

本研究では L2 MSS の有用性が示されたが、いくつか研究の限界も指摘で

きる。まず複数の概念間の関係性を整理することや、因果関係の理論化が必要である。表 3 に示したように、複数の概念間では相関が高くなっており、概念間の関連性が不明確であるとも言える。例えば統合的動機づけと L2 文化への態度はどの点が同一でどの点が異なるのかについては、今後明確にしていかななくてはならない。また動機づけが高まることで英語学習への態度並びに理想 L2 自己が高まるのか、あるいは英語学習への態度や理想 L2 自己が高いことで英語学習への動機づけが高まるのかという循環論法になるわけだが、共分散構造分析で因果モデルの検討をしたところで、すべてこの悩ましい問題が解決されるわけではない。教育実験などにより、因果関係を同定させた形で概念間の因果関係を検討することが必要であろう。

本研究の限界には、Dörnyei (2009) も限界を指摘している統合的動機づけを、L2 文化への関心や嗜好という従来の定義の枠組みのままで使用していることが付け加えられる。英語使用場面は必ずしも英語母語話者とのコミュニケーションの場面とは限らないという状況や言説が見られる現在においては、英語学習動機についても母語話者とのコミュニケーションという視点からのみではなく、各種メディアの受信・発信など、グローバルな情報交換の手段という視点や、学習者のアイデンティティの問題から今後は検討されていくことが必要である。

しかし様々な限界が存在しながらも、本研究によって動機づけと英語学習の関連の一端が明らかとなった。これが今後の英語教育・学習の成果の一助となることを期待したい。

## 注

- 1) Taguchi *et al.* (2009) のクロンバック係数と比較すると、ほぼ同様な結果が得られ、内的一貫性は類似した傾向であることがうかがえる。本研究では統合的動機づけのクロンバック  $\alpha$  係数が .68 と若干低めであるが、Taguchi *et al.* でも .64 であるため、大きな問題ではないと判断した。

2) Dörnyei (2009, p. 18, p. 32) でも各条件には番号が付されているが、条件の提示順序や記載内容の微妙な違いにより、両ページで番号と内容が一致していない。このため本文中では両者を照合して統合した内容を挙げており、この本文中の番号は Dörnyei (2009, p. 18, p. 32) のものと一致するものではない。

## 参考文献

- Brislin, R. W. (1986). The wording and translation of research instruments. In W. J. Lonner & J. W. Berry (Eds.), *Field methods in cross-cultural research* (pp. 137–164). Newbury Park, CA: Sage.
- Carver, C. C., Reynolds, S. L., & Scheier, M. F. (1994). The possible selves of optimists and pessimists. *Journal of Research in Personality*, 28, 133–141.
- Csizér, K. & Dörnyei, Z. (2005a). Language learners' motivational profiles and their motivated learning behavior. *Language Learning*, 55(4), 613–659.
- Csizér, K. & Dörnyei, Z. (2005b). The internal structure of language learning motivation and its relationship with language choice and learning effort. *Modern Language Journal*, 89(1), 19–36.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 Motivational Self System. In S. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 9–42). Bristol: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z. & Csizér, K. (2002). Some dynamics of language attitudes and motivation: Results of a longitudinal nationwide survey. *Applied Linguistics*, 23(4), 421–462.
- Dörnyei, Z., Csizér, K., & Németh, N. (2006). *Motivation, language attitudes, and globalization: A Hungarian perspective*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (1999). Test anxiety and the hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality & Social Psychology*, 76(4), 628–644.
- Gardner, R. C. (2001a). Integrative motivation and second language acquisition. In Z. Dörnyei & R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition* (pp. 1–20). Honolulu,

- HI: U of Hawaii P.
- Gardner, R. C. (2001b). *Integrative motivation: Past, present and future*. Paper presented at Distinguished Lecturer Series by Temple University, Japan. Distinguished lecturer series, Tokyo and Osaka, Japan (February, 2001). Retrieved from <http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/GardnerPublicLecture1.pdf>
- Gardner, R. C. & Lambert, W. E. (1959). Motivational variables in second language acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, 13, 266–272.
- Geen, G. R. (1985). Evaluation apprehension and response with holding in solution of anagram. *Personality and Individual Differences*, 6, 293–298.
- Higgins, E. T. (1987). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94, 319–340.
- Higgins, E. T. (1996). The ‘self-digest’: Self-knowledge serving self-regulatory functions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 30, 1–46.
- Higgins, E. T., Klein, R., & Strauman, T. (1985). Self-concept discrepancy theory: A psychological model for distinguishing among different aspects of depression and anxiety. *Social Cognition*, 3(1). 51–76.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, 70, 125–132.
- Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological review*, 98, 224–253.
- Markus, H. R. & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41, 954–969.
- Markus, H. R. & Ruvolo, A. (1989). Possible selves: Personalized representations of goals. In L. A. Pervin (Ed.), *Goal concepts in personality and social psychology* (pp. 211–241). Hillsdale, NJ: Prentice Hall.
- Miller, R. B & Brickman, S. J. (2004). A model of future-oriented motivation and self-regulation. *Educational Psychology Review*, 16, 9–33.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York, NY: Heinle & Heinle.
- Sarason, I. G. (1961). Test anxiety and the intelligence performance of college students. *Journal of Educational Psychology*, 52, 201–206.
- Taguchi, T., Magid, M., & Papi, M. (2009). The L2 Motivational Self System among Japanese, Chinese and Iranian learners of English: A comparative study. In S. Dörnyei & E.

Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 66–97). Bristol: Multilingual Matters.

小西正恵 (1994). 「第二言語習得における学習者要因」. SLA 研究会 (編), 『第2言語習得研究に基づく最新の英語教育』, pp. 127–146. 大修館.

藤井義久 (1995). 「テスト不安研究の動向と課題」. 『教育心理学研究』 43(4), pp. 102–110.